This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

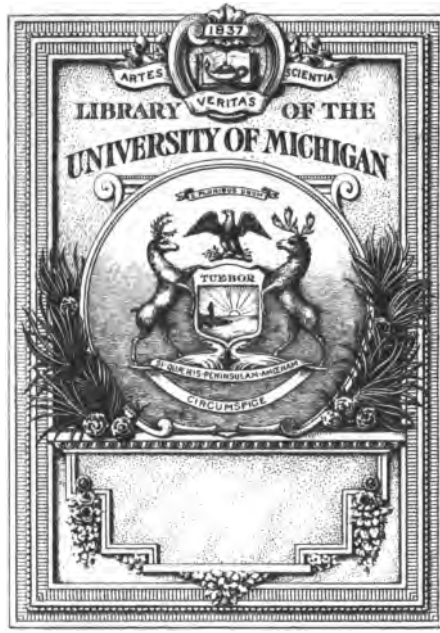
+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

870
M846s

A 468220


1837
ARTES
VERITAS
SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
TUEBOR
CIRCUMSPICE

870
M846a

DAS STUDIUM

DER

ROMANISCHEN PHILOLOGIE.

EINE AKADEMISCHE ANTRITTSREDE

VON

HEINRICH MORF.

1254 -
+ 19

ZÜRICH

DRUCK UND VERLAG VON ORELL FÜSSLI & CO.

1890.

Harr.
5-29-22
gen.

9-30-32 Lmb

Hochansehnliche Versammlung!

Dem neu in sein Amt tretenden akademischen Lehrer auferlegt eine wohlbegründete Sitte die Pflicht, zu einer öffentlichen Versammlung der universitas litterarum über eine Frage seines Faches zu sprechen.

Wenn derselbe unter den Aufgaben Umschau hält, deren Behandlung bei solcher Veranlassung erspriesslich sein möchte, so wird ihn gewiss unter den ersten diejenige locken, vor so auserwählten Zuhörern, welche das Interesse am akademischen Unterricht vereinigt hat, ein gedrängtes Bild seines Lehrfaches zu entwerfen. Es wird ihm nahe liegen, in dem Vortrage, mit dem er seine Lehrtätigkeit beginnt, von der Aufgabe zu reden, welche die von ihm vertretene Wissenschaft als akademisches Unterrichtsfach zu erfüllen hat, und sich über die Mittel und Wege aussprechen, die nach seiner Auffassung die Lösung dieser Aufgabe am ehesten zu fördern geeignet sind.

400434

Was ihm solchergestalt unter allen Umständen naheliegt, wird sich ihm geradezu aufdrängen, wenn, wie dies auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes der Fall ist, eine lebhafte Kontroverse über die Gestaltung seines Lehrfaches besteht. In diesem Falle erwächst für den Dozenten, der in die Lage kommt, eine Antrittsrede zu halten, die Pflicht, bei solcher Gelegenheit seine Stellung angesichts des Widerstreites der Meinungen zu kennzeichnen und zu begründen.

Gegenwärtig ist dieser Streit am lebhaftesten auf dem Gebiete des neusprachlichen Unterrichtes an den Mittelschulen. Hier wird in Broschüren und mit Lehrbüchern ohne Zahl ein heisser Kampf gekämpft. Wenn es auf dem Gebiete des *akademischen* Unterrichtes im Augenblicke stiller geworden ist, nachdem man auch hier lebhaft diskutirt hat, so ist deswegen die Meinungsverschiedenheit nicht beigelegt, und sie kann zu neuen Diskussionen führen, wenn etwa der im Lager der Mittelschullehrer wogende Kampf auch die Zirkel des akademischen Lehrers stören sollte. Denn eine Umgestaltung des Unterrichtes an unseren Sekundarschulen und Gymnasien müsste veränderte Anforderungen an die Ausbildung der Lehrer mit sich bringen

und in Folge dessen auch den Lehrplan der Hochschule affiziren, welche diese Lehrer zu bilden die Aufgabe hat.

Und diese Umgestaltung, und zwar eine gründliche Umgestaltung, wird kommen, ja man kann sagen, dass sie bereits vielerorts ihren Einzug gehalten hat. Auch bei uns regt sie sich. Die Beilage zum diesjährigen Programm unserer Kantonsschule schliesst mit den Worten: „*Quant à nous, nous croyons à une réforme générale et profonde de l'enseignement des langues vivantes*", und in der „Schweizerischen Lehrerzeitung" hat ein sachkundiger Anonymus eine Artikelserie über die Reform des neusprachlichen Unterrichtes zu veröffentlichen begonnen.

Zwar gehen die Repräsentanten und Förderer dieser mächtig vordringenden Reformbewegung in vielen Punkten ihres Programmes nicht einig; ihre Vorschläge sind mannigfaltig und im Einzelnen sich widersprechend. Die Zukunft wird hier noch viel Abklärung bringen müssen. Das ist ja der Lauf der Dinge und darf niemanden abschrecken. Die Schulen werden auch fürderhin, die eine früher, die andere später, den an ihre Türen pochenden Vertretern der Reform mit Wahl und Überlegung

Einlass gewähren, und so werden deren divergirende Vorschläge dazu kommen, in der Feuerprobe praktischer Verwendung zu bestehen oder als Schlacken erkannt zu werden. Ihr Schicksal mag uns hier nicht beunruhigen: der einheitliche Grundgedanke der ganzen Reformbewegung, um den es sich hier allein handelt, wird von ihm nicht in Mitleidenschaft gezogen werden.

Dieser Grundgedanke lässt sich nach seiner positiven und nach seiner negativen Seite hin so formuliren:

Der neusprachliche Unterricht darf nicht länger auf der antiquirten mittelalterlichen Sprachbetrachtung beruhen, sondern soll sich auf die heutigen Anschauungen von der Natur der Sprache und des sprachlichen Geschehens gründen.

Die grundsätzliche Berechtigung dieser Forderung ist einleuchtend, und ihre Opportunität kann jedenfalls nicht durch einen Hinweis auf die Erfreulichkeit und die Erfolge der bisherigen Methode des neusprachlichen Schulunterrichtes in Zweifel gesetzt werden.

Einige Bemerkungen mögen den Gegensatz dieser bisherigen Methode und der neuen Forderungen veranschaulichen:

Wenn heute nach dem Lehrplan einer Mittelschule vor dem Schüler die Pforte des Französischunterrichtes sich auftut, so wird er gleich von der Regel in Empfang genommen, und zwar zunächst von der Ausspracheregel, die vom geschriebenen Buchstaben ausgeht und ihn die Sprache wesentlich als etwas Geschriebenes auffassen lehrt. Er wird mit Schreibregeln überhäuft, die, um ihn vollends zu verwirren, als Lautgesetze, das ist als *Sprach*gesetze, ausgegeben werden.

Dagegen hat sich die Forderung erhoben, dass der neusprachliche Unterricht, in klarer Scheidung von Laut und Schrift, durchaus von der gesprochenen Sprache auszugehen hat, in welche der Schüler mit Hülfe einer elementaren Unterweisung über die Art der muttersprachlichen und fremdsprachlichen Lautproduktion und einer darauf gebauten systematischen Lautgymnastik eingeführt wird. Dann soll von Anfang an das Lesebuch, und nicht die Grammatik mit ihren Regeln, Vokabeln und Übersetzungsaufgaben, in den Mittelpunkt des Unterrichtes treten. Der Schüler soll den Sprachstoff nicht in Vokabeln zerhackt auswendig lernen, in Vokabeln, die er Stück für Stück in seinem Gedächtnis an ein ungefähr entsprechendes mutter-

sprachliches Wort anhängt, sondern der fremde Sprachstoff soll ihm in idiomatischen Sätzen zusammenhängenden, ansprechenden Inhaltes geboten werden, so dass sich bei ihm die Vorstellung von der Wortbedeutung im Zusammenhang der fremden Sprache selbst bildet, dass er in der fremden Sprache denken lernt, dass er hier seine sprachlichen Erfahrungen macht, etwas sprachlich erlebt. Aus diesen Erfahrungen und diesen Erlebnissen fliesst dann mit Hülfe der Wegleitung des Lehrers als Resultat die grammatische Erkenntnis, die das in den einzelnen sprachlichen Erfahrungen des Schülers liegende und von ihm *instinktiv* gefühlte *Gemeinsame* in bestimmte Worte fasst und ihn nun weiter fördert.

Dieser Sprachbetrieb macht sich jene psychologische Erkenntnis zu Nutzen, dass eine grosse Menge psychologischer Vorgänge sich im Menschen unbewusst vollziehen, dass vor allem die Ordnung aller unserer Vorstellungen in Assoziationsreihen, in Gruppen, unbewusst vor sich geht. Er stellt diesen unbewusst wirkenden Aneignungsprozess in den Vordergrund des Unterrichtes, um den Schüler in der idiomatischen Denkform der fremden Sprache gleichsam zu instradiren

und dann erst die grammatikalische Regel, welche nichts anderes als der bewusste, formelhafte Ausdruck für diese Gruppenbildung ist, anzuschliessen und zu einem bewusst wirkenden Momente der Erlernung zu machen.

Statt dieses induktiven Weges der sprachlichen Erkenntnis befolgt die gegenwärtige Methode den deduktiven. Die Erkenntnis wird dem Schüler in Form einer Regel, die gemäss dem Sprichwort immer von Ausnahmen begleitet ist, a priori geboten, und nun muss er sie betätigen in der Übersetzung einer Reihe zusammenhangsloser Einzelsätze, in welchen die von der Regel beschlagenen Schwierigkeiten eigentlich herauspräparirt, künstlich gehäuft und kombinirt sind und wie Fallen und Fussangeln für den Schüler bereit stehen. Nimmer wird auf diese Weise ein lebendiges Sprachgefühl in ihm erzeugt, sondern indem er sich bemüht, deutsche Sätze, deren Inhalt ihn wegen ihrer Zusammenhangslosigkeit nicht im mindesten zu fesseln vermag, gemäss der vorgedruckten Regel und den vorgedruckten Vokabeln zu übersetzen, lernt er die fremden Sprachen nur innerhalb der eigenen Muttersprache Er lernt *über* die fremde Sprache denken, ohne daneben *in* derselben denken zu lernen. Sie wird

zum Inhalt seines Denkens, ohne als Form seines Denkens in ihm zu leben. Das sprachliche Wissen bleibt blosses Wortwissen, und Unlust des Schülers ist seine Begleiterin.

Aber die neuere Auffassung weist der grammatischen Regel und dem damit verbundenen Übersetzen aus der Muttersprache in das fremde Idiom nicht nur eine ganz andere Stellung im Unterrichte an, sondern sie will die Regel auch vereinfachen. Die seltenen Wörter und Formen, die, wie wir uns aus unserer Schulzeit erinnern, von der üblichen Schulgrammatik als Ausnahmen zu den aufgestellten Regeln gefügt zu werden pflegen, um, nachdem sie im nächsten Übersetzungsstück ihre Erscheinung gemacht haben, gründlich vergessen zu werden, da sie nicht wiederkehren, — diese seltenen Wörter und Formen sind überflüssiger Ballast. Die Erörterung solch' isolirter Erscheinungen mag statthaben, wenn einmal die Lektüre die Veranlassung dazu gibt. Dieselben ohne Nötigung aufzusuchen, um Übersetzungsfallen für den Schüler damit herzurichten, ist verwerflich. Fast scheint es, als ob dabei die Meinung herrsche, der Weg der Spracherlernung müsse möglichst dornenvoll gemacht werden, und die Überwindungen der hier und dort

zusammengerafften grammatischen Schwierigkeiten sei die eigentliche Aufgabe des Unterrichtes, die Hauptquelle formaler Bildung.

Nein! Man mache den Weg des Sprachunterrichtes vielmehr dem Schüler so leicht wie möglich; es bleiben wahrlich noch genug jener Schwierigkeiten übrig, deren Überwindung die Schulung des Denkens in sich schliesst, welche man formale Bildung nennt. Man gehe bei diesem Unterricht den Gang, welchen die Natur der Sprache und die Psychologie uns in gleicher Weise lehren, indem man dem Schüler am gesprochenen Worte in idiomatischen Sätzen zusammenhängenden Inhalts sprachliche Erfahrungen sammeln lässt, statt ihn durch den Regelkram einer auf dem geschriebenen Worte aufgebauten deduktiven Grammatik vom natürlichen Wege des Lernens abzudrängen und ihn eigentlich in die Fesseln muttersprachlicher Laut- und Formgewohnheiten zu schlagen. Der neusprachliche Unterricht ist in keiner Schule, auch im Gymnasium nicht, dazu da, um den Vorwand zur Traktirung grammatischer Schwierigkeiten zu liefern, sondern um Geist, Geschmack und Wissen durch Einführung in die Denkform und den Denkinhalt eines fremden Kulturvolkes zu bilden und den

Schüler so im schönsten Sinn des Wortes für das Leben tüchtiger zu machen. In diesem Dienste steht auch die grammatische Belehrung. Indessen begreift es sich von selbst, dass dieselbe an einer Anstalt, deren Schüler Latein und Griechisch lernen, mit Hülfe des eben dadurch gegebenen weitern sprachlichen Horizontes mit mehr Nachdruck und mehr historischer Vertiefung betrieben werden kann und soll, als an einer Handels- oder Sekundarschule. Aber im Prinzip bleibt der Gang der Spracherlernung in allen diesen Schulen derselbe, weil der natürliche Weg, auf welchem alle Erkenntnis, auch die sprachliche, sich vollzieht, beim Schüler nicht mit der Schule wechselt.

Unzweifelhaft verlangt die Führung des Unterrichtes nach diesen neuern Auffassungen (die übrigens, beiläufig bemerkt, nicht erst von heute sind) vom Lehrer mehr als bisher. Indem der Lehrer das Geleise der grammatischen Lektion, dessen gewissenhaftes Austreten wahrlich kein besonderes fachmännisches Wissen und Können verlangte, verlässt, und in den freien Plan der gesprochenen Sprache und des Lesebuches tritt, stellt eben diese Freiheit höhere Anforderungen an sein Wissen und Können und an seinen pädagogischen Takt.

Die mittelalterliche Methode führt auf unerfreulichen Um- und Irrwegen durch das unwirtliche Gebiet des Buchstabenwesens und der Sprachmeisterei und verliert, weltabgewandt, das Ziel aus den Augen, dessen Erreichung der Lohn eines solchen Aufwandes von Zeit und Mühe sein sollte. Die grundsätzlichen Forderungen der Reform aber behalten dieses Ziel unverwandt im Auge, dem viel missbrauchten, hier aber wohlverstandenen Spruche folgend, dass wir für das Leben und nicht für die Schule lernen. Der Weg, den sie empfehlen, führt auch über schwierige Stellen, aber durch Gegenden, welche Führer und Wanderer für ihre Mühsal entschädigen. —

Da es nach alledem das Grundgebrechen des traditionellen neusprachlichen Schulunterrichtes ist, dass er auf falschen Anschauungen vom Wesen der Sprache beruht und wieder falsche Ansichten pflanzt und nährt und die Forderung unabweislich geworden ist, dass von der ersten Stunde des Schulunterrichtes an richtigere Anschauungen und eine lebensvollere Auffassung der sprachlichen Erscheinungen zu Grunde gelegt werden, so fällt dem akademischen Unterricht die Aufgabe zu, den zukünftigen Lehrer in diesen richtigeren Anschau-

ungen zu unterweisen und ihm diese lebensvollere Auffassung zu geben.

Der zukünftige Lehrer soll für die veränderte Aufgabe, welche seiner wartet, dadurch tüchtig gemacht werden, dass sein akademisches Studium mit allem Nachdruck auch den Prinzipienfragen der Sprachwissenschaft zugewendet wird, damit er den mächtigen Vorurteilen der Sprachmeisterei entwachse und in seinem Berufe einst im Stande sei, den Massstab sprachwissenschaftlicher Kritik auch an die unscheinbaren Details des Schulunterrichtes zu legen. Diese sprachwissenschaftliche Erkenntnis soll sozusagen die Krönung des ganzen Gebäudes seines Studiums sein, soll die Anhöhe sein, zu welcher sein Bildungsweg führt und von welcher aus er eine freie Aussicht geniesst über das Gebiet der Sprachen, deren Details er studirt und sich eingeprägt hat. Denn wie es das letzte Ziel wissenschaftlicher Forschung, auch der Einzelforschung ist, zu der Erkenntnis der grossen Gesetze beizutragen, unter deren Herrschaft alles Geschehen sich vollzieht, so soll es auch das letzte Ziel wissenschaftlich akademischen Unterrichtes sein, das Detailwissen des Schülers zu prinzipiellen Anschauungen zu verdichten und zu erheben.

Und dieses Ziel ist während des ganzen Unterrichtes nicht aus dem Auge zu verlieren. Bei all den sprachgeschichtlichen Erörterungen, welche die Interpretations- und grammatischen Übungen mit sich bringen, ist die prinzipielle Bedeutung der einzelnen Erscheinung zu erwägen und der Gewinn, den die Prinzipienlehre aus ihnen ziehen kann, sorgfältig zu bergen, indem man von leichteren zu schwierigeren Erwägungen aufsteigt. Der Studirende soll angeleitet werden, die sprachlichen Erscheinungen, die ihm vor Augen treten, die Erklärungsversuche, die ihm begegnen, die Grammatikervorschriften auf diese grundsätzlichen Fragen hin ohne weiteres anzusehen und zu beurteilen und sie nach diesen allgemeineren Gesichtspunkten zu ordnen.

Zum Beispiel: Die simple Erkenntnis, dass das französische Wort *labourer* vom lateinischen *laborare* herkommt, wird für den Schüler dadurch wissenschaftlich fruchtbar gemacht, dass der Bedeutungswandel, der sich mit dem Worte vollzogen hat, prinzipiell erörtert wird: Lateinisch *laborare* heisst laboriren, sich abmühen, mühsam bearbeiten; *labourer* heisst ausschliesslich ackern, das Feld bestellen. Die Bedeutung hat sich also verengert. Der Römer

kann, vermöge des weitern Sinnes seines Wortes, sagen: *vestes laborare*, Kleider mühsam verfertigen, der Franzose kann nicht mehr sagen: *labourer des habits*. Der Franzose hat eine spezielle, occasionelle Bedeutung des Wortes *laborare* zur usuellen, allgemeinen erhoben. Wenn zwanzig Personen verschiedener Lebensstellung den Satz aussprechen: „Ich habe heute angestrengt gearbeitet", so wird mit dem ihnen allen gemeinsamen, usuellen Begriffe *arbeiten* doch nicht jede Einzelne denselben Spezialbegriff der Arbeitstätigkeit verbinden. Der Handwerker wird mit diesem Satz speziell etwas anderes meinen, als der Schreiber, die Hausfrau etwas anderes, als der Gelehrte. Jeder führt neben der allgemeinen, usuellen Bedeutung des Wortes eine occasionelle eine Gelegenheitsbedeutung mit, welche sich richtet nach seiner individuellen Berufsstellung, seinem habituellen Vorstellungskreis. Das Bestehen solcher occasioneller Bedeutung der Wörter ist eine stete Quelle von Bedeutungsmodifizirungen, die, wie alles sprachliche Geschehen, vom Individuum ausgehen, und indem sie über die individuellen Schranken hinauswachsen, von der Sprachgeschichte als förmlicher Bedeutungswandel verzeichnet werden. Dadurch, dass die einfache etymologische Betrachtung des

Wortes *labourer* in dieses Licht gerückt wird, belehrt sie den Schüler über die Natur des Bedeutungswandels und, was er hier über die Wichtigkeit der occasionellen Bedeutung für die Verengerung des Wortinhaltes vorläufig gelernt hat, wird nach Massgabe anderer, im Laufe des Unterrichtes sich darbietender Beispiele erweitert und vertieft, und es kommen dabei naturgemäss auch die andern Formen des Bedeutungswandels zu prinzipieller Besprechung.

In ähnlicher Weise werden charakteristische Erscheinungen des Lautwandels und der Analogiebildung betrachtet, das isolirte Factum in den Zusammenhang genereller Bedeutung erhoben und als Typus registrirt; die verschiedenen Argumente, welche bei der lautgeschichtlichen Erörterung der Wörter zur Verwendung kommen: Assimilation, Tonlosigkeit, Überhäufigkeit, Unaussprechbarkeit einer Lautgruppe u. s. f., werden diskutirt; es geben die Entscheidungen der Grammatiker über Sprachrichtigkeit und Sprachunrichtigkeit zu grundsätzlichen Betrachtungen Veranlassung. So entsteht während des Unterrichtes eine Beispielsammlung zu den Lehren der Sprachforschung, und der Studirende wird in den Stand gesetzt, gleichsam die einzelnen Kapitel des von dem Germanisten PAUL

verfassten Buches *Prinzipien der Sprachgeschichte* mit romanischen Exempeln zu illustriren, was ihm denn auch direkt als Aufgabe gestellt werden mag.

Es soll eben die gelegentliche und fragmentarische Besprechung jener grundsätzlichen Fragen, die sich an den zufälligen Interpretationsstoff anschliesst, ihren Abschluss erhalten in zusammenhängender synthetischer Darstellung von Seiten des Dozenten und von Seiten vorgerückterer Schüler.

Dabei mag den Fragen, welche gegenwärtig im Vordergrunde des Interesses stehen, eine besondere Aufmerksamkeit zugewendet werden. Ich meine z. B. jene Frage, die so viel Zwietracht gesäet hat: die Frage nach dem Wesen der sogenannten Lautgesetze und ihrer angeblichen Ausnahmslosigkeit; so die Frage der Sprachmischung, speziell der Berechtigung zur Annahme ethnologischer Gründe in den sprachlichen Umgestaltungen; dann jene so fruchtbare Lehre, dass das Wort nicht isolirt, sondern nur innerhalb grösserer, zusammenhängender Sprechtakte lebt und sich entwickelt und deshalb in Tat und Wahrheit durchaus nicht jene feste Lautgestalt zeigt, welche die traditionelle Orthographie voraussetzen lässt, sondern,

eine wahre Proteusnatur, seine Gestalt unter dem Einfluss des Tones, der lautlichen Umgebung und der Häufigkeit seines Gebrauches beständig modifizirt, und so einen eigentlichen Herd mannigfaltiger und folgenschwerer Wandelung und Differenzirung darstellt.

Über solche Fragen nachzudenken und sich auszusprechen und sie durch Beispiele seines speziellen Arbeitgebietes, der romanischen Sprachen, zu belegen, soll der Studirende ernstlich angehalten werden, nicht damit er auf irgend einen bestimmten sprachgeschichtlichen Glauben schwören lerne und auf den Ruf einer bestimmten Schule höre, sondern damit er befähigt werde, sich seinen eigenen Glauben auf Grund eigener Arbeit und nach eigenem Urteil zu erwerben. Mir scheint, um ein Beispiel zu brauchen, dass keiner unserer Schüler die Hochschule verlassen sollte, ohne im Stande zu sein, zu der Schrift Hugo Schuchardt's *Über die Lautgesetze* mit Gründen Stellung zu nehmen, oder ein sicheres Urteil über die Anschauungen zu haben, welche Darmesteter seinem Buche *La vie des mots* zu Grunde gelegt hat und die daselbst schon in den ersten Zeilen der Einleitung folgendermassen zu Worte kommen:

«S'il est une vérité banale aujourd'hui, c'est que les langues sont des organismes vivants dont la vie, pour être d'ordre purement intellectuel, n'en est pas moins réelle et peut se comparer à celle des organismes du règne végétal ou du règne animal.»

Der zukünftige Lehrer soll unterrichtet sein über die schweren Bedenken, welche gegen die Verwendung dieser angeblichen *vérité banale* bestehen, die in der Sprache einen selbständigen Organismus mit realer Existenz gleich den physischen Organismen sieht und auf diese Weise ihre Raisonnements auf unglückliche Metaphern aufbaut. Diese biologische Mythologie mit ihrer der Bezeichnung der Vorgänge des organischen Lebens entnommenen Terminologie hat viel Verwirrung in der Sprachbetrachtung angerichtet und manchen Tatbestand verdunkelt, dessen Erkenntnis auch dem elementaren Schulunterricht zu Gute gekommen wäre, sodass der bedrängte Sprachforscher sich das Stossgebet des bedrängten Paul-Louis Courier zu eigen zu machen Ursache hat: Erlöse uns vom Bösen und vom bildlichen Ausdruck! Freilich muss ja auch der Sprachforscher hinwiederum wissen, dass die menschliche Rede des bildlichen Ausdrucks nicht entraten kann, ja, dass dieselbe

sich wesentlich aus gleichsam versteinerten Metaphern zusammensetzt. Er wird also den der Biologie entlehnten bildlichen Ausdruck nicht an und für sich verwerfen, aber er wird der Gefahr bewusst bleiben, welche in der Verwendung desselben liegt. Er wird sich davor hüten, statt der Sache, das Bild zur Grundlage seiner Raisonnements zu machen, und sich bemühen, seine Schüler durch die unentbehrlichen, aber trügerischen Abstraktionen hindurch zur Erkenntnis der tatsächlichen Verhältnisse zu führen. Man wird nicht nachdrücklich genug ihnen sagen und von ihnen wiederholen lassen, dass die Sprache nicht ein vom Menschen losgelöstes besonderes Wesen ist, das, über uns schwebend, eine eigene Existenz hätte, sondern dass die Sprache nur im Menschen und zwar nur im Individuum wirklich existirt, und dass alle sprachlichen Vorgänge sich nur im Individuum, in der Individualsprache vollziehen. In der Seele des Individuums liegen die auf die Sprache bezüglichen Vorstellungen in Associationsreihen geordnet und dieses äusserst komplizirte, in beständiger Bewegung befindliche psychische Gebilde ist der Träger aller Äusserungen der Sprachtätigkeit, ist die Sprache. Dasselbe ist insbesondere der Träger des Sprach-

wandels. Nicht das gesprochene, an unser Ohr schlagende Wort verändert sich; dasselbe wird, kaum ausgesprochen, vom Winde verweht und hat keine Geschichte, sondern die dem gesprochenen Worte zu Grunde liegenden psychischen Erinnerungsbilder verändern sich. Sie sind das eigentliche Objekt der sprachgeschichtlichen Forschung. Diese Bilder sind dreifach:

1. Die Vorstellung eines bestimmten, begrifflichen Inhaltes: das Begriffsbild;

2. Die Vorstellung einer mit diesem Bedeutungsinhalt assoziirten Lautreihe, eines Klanges: das Klangbild;

3. Die Vorstellung von bestimmten diesem Klangbild entsprechenden Bewegungen der Sprechorgane, die wir beim Sprechen ausführen: das Bewegungsbild.

Auf der allmäligen Verschiebung des Klang- und Bewegungsbildes beruht, was wir Lautwandel, auf der Verschiebung des Begriffsbildes das, was wir Bedeutungswandel eines Wortes nennen. Bedeutungswandel und Lautwandel sind also wesentlich psychische Vorgänge.

Ich kann es mir schon gefallen lassen, dass man solche Betrachtungen akademische nennt, aber

eben akademische in dem Sinne, dass sie wirklich in den wissenschaftlichen, akademischen Unterricht gehören und zum festen Besitz des Studirenden gemacht werden sollen, auf dass sie seine linguistischen Hantirungen auch im spätern Lehrberuf leiten und befruchten.

So wird ihn z. B. die eben erwähnte Betrachtung der Natur des Wortes veranlassen, der Nachahmung der fremdsprachlichen Laute, der Aussprache, eine grössere Wichtigkeit beizulegen. Da «ein Wort unrichtig aussprechen» heisst: mit dem Begriffsbild desselben ein falsches Klang- und Bewegungsbild verbinden, und da Klang- und Bewegungsbild einen integrirenden Bestandteil des Wortes ausmachen, so verletzt also ein Aussprachefehler ein vitales Interesse der Sprache. Er ist ein eigentlicher Sprachfehler, und das muss uns schreibenden und lesenden Kulturmenschen auf das Nachdrücklichste zum Bewusstsein gebracht werden, da unsere ganze Schulbildung dazu angetan ist, diesen Tatbestand zu verdunkeln und den Respekt vor dem Buchstaben über den Respekt vor dem Laut zu setzen. Die Furcht vor dem orthographischen Fehler beherrscht unsern Jugendunterricht, auch den muttersprachlichen. Ortho-

graphielehre ist, wie zu Anfang gesagt, auch der fremdsprachliche Anfangsunterricht geblieben, indem er über der Einübung des willkürlichen Schreibbildes die Erwerbung eines so integrirenden Sprachbestandteiles, wie des Lautes vernachlässigt, und so das Wesentliche gegenüber dem Zufälligen zurücksetzt.

Der Laut ist die physische Erscheinung der Sprache, ihr Fleisch und Blut. Die Schrift ist das Kleid. Wer unorthographisch schreibt, gleicht einem Menschen, der mit zerlöchertem Rock herumläuft; er gilt als ein armer Teufel und ist wenig angesehen. Wer die Sprache fehlerfrei orthographirt, gleicht einem Menschen, dessen feiner Rock elegant sitzt; alles erscheint an ihm tadellos. Aber wichtiger als ein feiner Anzug ist ein gesunder Leib, und wer von den Beiden den gesunderen Leib hat, das sagt der Rock nicht. Sorge der französische Unterricht also vor allem für diesen gesunden Leib, und da unter uns nun einmal Kleider Leute machen, so soll daneben auch der elegante orthographische Rock fein zugeschnitten und genäht werden. Die Aufgabe ist gewiss unerlässlich; dass sie gerade für das mit einer kapriziösen historischen Schreibung gesegnete Französisch recht schwierig und zeitraubend ist, ist freilich be

klagenswert. Max Müller hat die englische Orthographie ein grosses nationales Unglück genannt. Dasselbe lässt sich von der französischen sagen. Es ist ein Unglück, und in unserer Zeit, da die Überbürdungsfrage so brennend geworden ist, wird es mehr denn je als ein Unglück empfunden werden, dass die kostbare Zeit der lernenden Jugend damit hingebracht werden muss, ein so ödes und bildungsloses Wissen sich zu erwerben, wie z. B. dass man *jette* mit zwei *t*, *achète* aber mit *accent grave* und einem *t* zu schreiben hat. Eine orthographische Vereinfachung unserer Schriftsprachen wäre ein unendlicher Gewinn für unsere Schulen und unsere Bildung, und gerade hier können wir von den Spaniern lernen, deren Schrift ein Muster einfacher und praktischer Rechtschreibung ist.

So führt die wissenschaftliche Betrachtung der Sprache dazu, den Laut auch im Unterricht in sein Recht einzusetzen und die Lehre von den Sprachlauten, die Phonetik, zu einem integrirenden Teil des neusprachlichen Universitätsstudiums zu machen.

Jeder zukünftige Lehrer soll mit den Lehren der Lautphysiologie soweit vertraut werden, um die Laute der fremden Sprache analysiren und mit jenen seiner Muttersprache vergleichen zu können. Er soll

in theoretischer und in angewandter Phonetik unterrichtet werden; er soll die *allgemeinen Gesetze* der Lautproduktion kennen, um die idiomatische Lautbildung der fremden Sprache beobachten und *bewusst* imitiren zu lernen. Das ist es eben: die unbewusste Imitation reicht nicht mehr aus, weder beim Schulknaben noch beim Studenten. Das *Kind* lernt unbewusst die Laute der es umgebenden Sprache in vollendeter Nachahmung. Aber nachdem einmal das Ohr in der Beherrschung der muttersprachlichen Laute gefestigt und das Kind herangewachsen ist, verliert es die Fähigkeit, die verwandten, aber eben doch neuen Laute der fremden Sprache naiv und vorurteilsfrei zu hören. Der Schüler hört sie durch das Medium der eigenen Sprache hindurch, identifizirt die fremden Laute instinktiv mit den jeweilen zunächst liegenden Lauten seiner Muttersprache und da das Hören die Grundlage des Sprechens ist, so spricht er den falsch gehörten Laut falsch, d. h. durch Substitution des nächstliegenden muttersprachlichen Lautes aus. Z. B. wird er, wenn er Süddeutscher oder Schweizer ist, dem französischen Laute, der durch das Zeichen *d* ausgedrückt wird, einfach den durch das entsprechende deutsche Zeichen vertretenen süddeutschen Laut ð substituiren und die

herkömmliche französische Grammatik wird ihn geradezu dazu anleiten. Er wird *doux* mit deutschem ð sprechen und dadurch für das Ohr des Romanen unfehlbar das Klangbild *toux* hervorrufen. Es ist ja die gewöhnliche Klage des Franzosen, dass der französisch sprechende Deutsche die Konsonanten unerträglich hart spreche, und wenn Molière in seinen Komödien schweizerische Türhüter auftreten lässt, so deutet er die Eigentümlichkeit ihrer Sprechweise in der Schrift durch Tenues an und schreibt für sie z. B. *tiable* und *pon chour*.

Französisches *d*, *b* sind eben nicht nur das, was wir im Deutschen «weiches» ð, b nennen, d. h. Mediae; *d*, *b* sind mit *Stimmton* gesprochene, *stimmhafte* Medien, denen ein Blählaut vorangeht, während die schweizerischen Medien stimmlos sind, Geräuschlaute ohne Stimmbildung. Für den Franzosen ist der Unterschied zwischen *d* und *t* wesentlich der, dass *d* mit Stimmton, *t* aber ohne Stimmton gesprochen wird. Da dem süddeutschen ð dieser Stimmton fehlt, so klingt es in seiner Stimmlosigkeit dem französischen Ohr wie *t* und wenn es im übrigen noch so «weich» gesprochen wird.

Da also die instinktive Substitution des deutschen ð an Stelle des französischen *d*, bei der das

in den muttersprachlichen Klängen befangene Ohr des französisch sprechenden Süddeutschen sich begnügt — da diese Substitution dem französischen Laute in einem wesentlichen Punkte nicht gerecht wird, so muss der Schüler zur *bewussten Lautnachahmung* angeleitet werden, d. h. er muss phonetischen Unterricht empfangen. Er muss dazu angeleitet werden, sich über die Bewegungen der Sprachorgane, welche die Hervorbringung eines Lautes bedingen, genaue Rechenschaft abzulegen und diese Bewegungen so lange bewusst zu reproduziren, bis dieselben durch Übung die Kraft erlangen, auch unbewusst wirksam zu sein; bis sie ihm, wie wir sagen, durchaus geläufig geworden sind.

Die phonetische Belehrung hat also den Zweck, die Mängel der blos instinktiven Lautnachahmung durch systematischen Anschauungsunterricht — der Ausdruck mag hier gestattet sein, obschon es sich hauptsächlich um Ohr und Tastsinn handelt — zu heben.

Ein treffliches Mittel solch phonetischer Belehrung bildet für den Studirenden die Untersuchung und Darstellung einer lebenden Mundart, der ungeschriebenen Volkssprache, bei deren Aufnahme er sich ganz auf sein Ohr zu verlassen hat. Ein kurzes,

aber systematisch geführtes Dialektstudium rechtfertigt den Anspruch auf Zeit und Arbeit des Studenten, den es erhebt, schon dadurch, dass es die beste Schule in angewandter Phonetik ist; und eine tüchtige phonetische Vorbildung ist für den Studirenden auch die beste Wegleitung, um einen spätern Aufenthalt im Ausland für seine praktische Ausbildung wahrhaft nutzbringend zu gestalten.

Er wird in den Stand gesetzt, auf der soliden Basis lautlicher Schulung, auf welche er gestellt worden ist, auch allen jenen Imponderabilien der fremden Redesprache sich zu nahen, deren richtige, durchschlagende Anschauung und Erkenntnis eben nur der Aufenthalt im fremden Lande zu geben vermag. Und diese Imponderabilien sind deswegen nicht belanglos, weil ein ungeübtes Ohr ihrer nicht bewusst wird. Was wir Aussprache nennen, ist ein ausserordentlich komplexes, zartes und feines Ding, dessen ungeschickte und rohe Handhabung für den Indigenen sehr peinlich ist. Es gibt ganz gewöhnliche Aussprachefehler, welche er als etwas Schlimmeres, als einen tieferen Eingriff in das Wesen seiner Muttersprache empfindet, als manchen Fehler der Formen- oder Satzbildung.

Die Beschäftigung mit Phonetik, und namentlich

einiges Dialektstudium, verhelfen dem Schüler aber auch zu einer klareren Einsicht in die Natur sprachlicher Vorgänge und bilden eine unentbehrliche Stütze seiner sprachgeschichtlichen Überlegungen. *Sie* führen ihn ins Leben der Sprache hinein und zeigen ihm, dass da jeder Zeit viele Dinge sich ereignen, von denen die blos am geschriebenen Wort grossgezogene Sprachweisheit sich nichts träumen lässt. Man darf mit Recht von ihnen sagen, dass sie dem Sprachstudium frische Kraft und neues Leben zugeführt haben und auch fernerhin zuführen werden Hier gilt mit einer Variirung das Wort des Apostels: Der Buchstabe tötet, aber der *Laut* macht lebendig. Wir bedürfen zur Feststellung und Aufklärung der sprachlichen Tatsachen, die uns nur in schriftlicher Fixirung vorliegen, beständig des Lichtes, welches die lebendige, lautende Gegenwart gewährt. —

Ich bin bei den bislang vorgetragenen Überlegungen über den akademischen Unterricht in den romanischen Sprachen von der Überzeugung ausgegangen, dass es die Hauptaufgabe dieses Unterrichtes ist, dem Staate tüchtige Lehrer zu bilden, speziell solche Lehrer, welche im Stande sind, ihren zukünftigen neusprachlichen Unterricht auf richtige Anschauungen vom Wesen der Sprache zu gründen.

Zu einem diesem Zwecke dienenden akademischen Studium der Prinzipienfragen und der Phonetik gehört deshalb nun auch Unterweisung über die Verwendung dieses Wissens im Schulunterricht, d. h. über die auf diese Kenntnisse zu bauende Methodik des neusprachlichen Unterrichtes in der Schule. In methodologischen Vorträgen und Übungen soll dieses Fazit gezogen und der Studirende mit den verschiedenen Wegen bekannt gemacht werden, welche die gegenwärtig sich bekämpfenden oder sich ergänzenden Unterrichtsmethoden einschlagen, damit er ein selbständiges und sicheres Urteil über sie gewinne und in seinen Beruf klare und wohlbegründete Anschauungen über das, was zu tun und zu meiden ist, mitbringe.

Dieser Unterricht setzt natürlich voraus, dass der akademische Lehrer selbst seine Erfahrungen in der Schulpraxis gesammelt hat und die Bedürfnisse des Schulunterrichtes aus eigener Anschauung kennt, und so sind einige Jahre Lehrtätigkeit an einer Mittelschule für den Vertreter der neuern Philologie an einer Hochschule eine zweckentsprechendere Vorbereitung als das auf sich selbst gestellte Privatdozententum.

Was im Anfange dieses Vortrages über die

Wünschbarkeit einer gründlichen, allgemein sprachwissenschaftlichen Bildung der zukünftigen Lehrer gesagt worden ist, involvirt natürlich, wie bereits bemerkt, ein durchaus auf geschichtlicher Betrachtung ruhendes Sprachstudium.

Die romanischen Sprachen sind bekanntlich modernes Latein. Französisch, Italienisch sind also blosse Namen für die spätern Stufen lateinischer Sprachentwicklung. Man spricht heute in Rom Lateinisch, wie vor 2000 Jahren, und in Paris wird heute eben die Sprache geredet, welche die römischen Legionäre und Kolonisten zu Cäsar's Zeiten nach Gallien importirt haben: die Umgangssprache des römischen Volkes, das Vulgärlatein. Neben dieser lateinischen Volkssprache war als Trägerin der römischen Literatur und höhern Bildung, eine Schriftsprache, das Hochlatein, erwachsen, das nichts anderes ist, als eine bestimmte Phase des Vulgärlateins, die durch schriftliche Fixirung bei künstlicher Stabilität des Baues erhalten und in bewusster Arbeit, vorzüglich auch nach fremden Mustern, künstlich ausgebaut worden ist. Diese Literatursprache ist heute tot; die Volkssprache aber, aus der auch sie einst hervorgegangen, lebt heute noch in den romanischen Ländern fort. Die

Frage, wo das Vulgärlatein aufhört und das Französische oder Italienische beginnt, ist also linguistisch gegenstandslos. Sie ist kulturhistorischer Natur, und ihre Beantwortung fällt mit der Antwort auf die Frage zusammen: Zu welcher Zeit kann in den verschiedenen romanifizirten Ländern das römische Nationalgefühl als erstorben gelten? Seit wann hat die Trägerin der römischen Kultur, das Hochlatein, aufgehört, eine lebende Sprache zu sein? Da mag die Antwort in Bausch und Bogen lauten: um's Jahr 600.

Eine solche Zeitbestimmung kann aber schon deshalb nicht die Grenze für die sprachgeschichtlichen Studien des Romanisten bilden, weil uns der sprachliche Zustand der romanischen Länder, die lateinische Volkssprache, in jener Zeit nur sehr mangelhaft bekannt ist. Und nicht nur für jene Zeit, sondern überhaupt kennen wir das Vulgärlatein wenig, weil eigentlich vulgärlateinische Sprachdenkmäler uns fehlen. Was uns von der römischen Volkssprache überliefert ist, ist immer entweder ausdrücklich auf die Norm der hochlateinischen Schriftsprache bezogen oder kleidet sich äusserlich geradezu in das Gewand dieser Schriftsprache, so dass, wie tatsächlich die Verhältnisse liegen, wir das Vulgärlatein aus dem Hochlatein erst zu erschliessen haben. Damit

ist also dieses Hochlatein als Ausgangspunkt für die sprachgeschichtliche Aufgabe des Romanisten gegeben, die mithin darin besteht, die Brücke von diesem Schriftlatein zu den modernen romanischen Sprachen zu schlagen.

Von diesem weiten Gebiete der romanischen Sprachgeschichte fällt für unsern akademischen Unterricht in erster Linie das des Französischen, in zweiter Linie das des Italienischen in Betracht. Man kann sagen, dass dieser Unterricht wesentlich die Aufgabe hat, Lehrer des Französischen und des Italienischen zu bilden, d. h. den Studirenden, um beispielshalber beim Französischen zu bleiben, unter Zugrundelegung seiner Kenntnisse des Hochlateins durch das Gebiet des Vulgärlateins und des ältern Französisch bis zum Neufranzösischen zu führen.

Auf dem Gange durch diese Jahrhunderte sprachlichen Lebens pflegt ein besonders langer Halt in der altfranzösischen Periode gemacht zu werden, in jener Epoche, als deren Kulminationspunkt das Jahr 1200 gelten kann. Und wohl verdient diese Zeit, um der Eigenart und des Reichtums ihrer sprachlichen Denkmäler willen, eine besondere Beachtung durch den Unterricht, der sich hier nicht allein mit dem Französischen im engern Sinne, dem Nordfranzösi-

schen, sondern auch mit dem Südfranzösischen, der langue d'oc zu beschäftigen hat und so das ganze Gebiet des Galloromanischen umfassen soll.

Allein die Tradition der romanischen Philologie hat die Beschäftigung mit dieser Sprachstufe einen so breiten Raum einnehmen lassen, dass das akademische Studium des Französischen wesentlich zum Studium des Altfranzösischen und Altprovenzalischen ward. Es konnte nicht ausbleiben, dass dieser Sprachbetrieb des akademischen Unterrichtes Widerspruch hervorrief. Insofern dieser Widerspruch von Leuten erhoben wurde, welche eine offene Geringschätzung für alles geschichtliche Sprachstudium an den Tag legten und der Hochschule die Rolle einer blossen Einpaukerin praktischer Sprachfertigkeit zuweisen wollten, gebrach es ihm an Ernst. Aber es erhob sich auch eine einsichtigere und besser unterrichtete Opposition, und diese machte mit Recht geltend, dass bei der übertriebenen Betonung des altfranzösischen Wissens nicht nur die lebende Sprache zu kurz kommt, um deren wissenschaftliche Erwerbung es sich doch schliesslich handelt, sondern dass auch der wirklichen sprachgeschichtlichen Belehrung dabei ihr Recht nicht wird. Denn nicht darauf kommt es an, dass Altfranzösisch überhaupt getrieben wird,

sondern darauf, dass die altfranzösischen Kenntnisse des Studirenden sich nach dem Latein und nach dem Neufranzösischen hin verbindend erstrecken, so dass mit Hülfe derselben ein lebendiges sprachgeschichtliches Wissen in ihm entsteht. Das auf sich selbst beschränkte altfranzösische Wissen, die blos beschreibende Grammatik des Altfranzösischen hat wenig Bildungswert. Ihr Boden bedarf, um fruchtbar zu werden und den Anbau zu lohnen, des Lichtes des Entwickelungsgedankens. Das ganze altfranzösische Studium soll in den Dienst entwickelungsgeschichtlicher Belehrung gestellt werden.

Aus dieser Forderung ergibt sich zunächst die weitere, dass auch dem vom Altfranzösischen zum Hochlatein führenden Vulgärlatein besondere Aufmerksamkeit zugewendet und ihm die nämliche unter der Kontrolle der Prinzipienlehre stehende, entwickelungsgeschichtliche Betrachtung zuteil werde, wie den übrigen Sprachphasen, während auf dem Gebiete desselben noch vielfach recht unhistorische Vorstellungen herrschen. Das Vulgärlatein mit seinen verschwommenen Umrissen spielt in der Phantasie des angehenden Romanisten leicht die Rolle des Deus ex machina, der zitirt wird, um durch sein Machtwort eine lästige sprachgeschichtliche Verwicke

lung auf eine mehr bequeme als psychologisch begründete Weise zu lösen. Hier sollen vulgärlateinische Übungen klärend eingreifen und bestimmte Normen und Anschauungen schaffen.

Das Postulat streng entwickelungsgeschichtlicher Führung des Unterrichtes in dem in diesem Vortrage entwickelten Sinne involvirt für die Beschäftigung mit dem Altfranzösischen selbst eine Reduktion. Vielleicht ist die Zeit noch nicht vorüber, da derjenige, der einer solchen Beschränkung der spezifisch altfranzösischen Studien das Wort redet, der Missachtung wissenschaftlicher Interessen beschuldigt wird. Und doch denke ich, dass eine solche Beschränkung mit der Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes durchaus vereinbar, ja ihr förderlich ist. Da nun einmal weder für die auf sich selbst gestellte wissenschaftliche Forschung, noch für den wissenschaftlichen Unterricht unserer Hochschulen die Forderung abzuweisen ist, dass der modernen, lebenden Sprache mehr Berechtigung zuteil werde, und da auch der Entwickelungsbegriff sein Recht verlangt, so hat das Studium des Altfranzösischen im Dienste dieser Forderungen seine richtige, begrenzte Stellung als Unterrichtsfach. Sie wird nicht mehr so dominirend, aber dafür um so unanfecht-

barer sein. So glaube ich, um ein Beispiel anzuführen, dass im romanistischen Universitätsunterricht die Beschäftigung mit den ältesten französischen Sprachdenkmälern, die im Kanon der altfranzösischen Texte figuriren, sehr zurücktreten sollte. Es liegt in der Natur der Sache, dass hier der philologischen Forschung die allerschwierigsten Aufgaben gestellt sind, und dass die Meinungen der Erklärer hier weit aus einander gehen. So gross nun auch das wissenschaftliche Interesse dieser Detailkontroversen ist, so bilden dieselben doch einen Unterrichtsgegenstand von sehr beschränktem Lehrwert. Eine erspriessliche Diskussion derselben setzt ausser vielem anderem eine so umfangreiche Kenntnis der altfranzösischen Dialekte voraus, wie sie der Studirende sich kaum erwirbt. Seine Zeit wird mit viel grösserem Gewinn für die Behandlung eines Sprachstoffes in Anspruch genommen, dessen Erklärung sich auf weniger schwankendem Boden bewegt und nicht fast ausschliesslich in der Besprechung von Fragen der Lautlehre aufgeht, sondern sein Interesse auch vorzüglich auf die Geschichte der Syntax lenkt und der möglichst direkt zur Erklärung der heutigen französischen Sprache beiträgt. Und wie für die Übungen, so ist auch für die theoretischen Vorlesungen über

Sprachgeschichte der Stoff so zu wählen, dass neben dem rein wissenschaftlichen Interesse der Lehrwert zu seinem Rechte kommt und dass der Kern des ganzen Unterrichts von den sprachlichen Erscheinungen gebildet wird, welche in einem direkten Aszendenzverhältnis zur neufranzösischen Schriftsprache stehen. —

Nun steht der vollständigen Durchführung des romanistischen Unterrichts auf sprachgeschichtlicher Basis an unserer Hochschule die Schwierigkeit entgegen, dass einem Teil der Studirenden das Latein fremd ist. Wo auch eine elementare Kenntnis der lateinischen Formen und Syntax fehlt, da kann von geschichtlichem Studium einer romanischen Sprache nicht die Rede sein. Es ist ja selbstverständlich, dass der zukünftige Sekundarlehrer nicht derselben sprachlichen Fachbildung bedarf, wie der Philologe, aber der Umstand, dass er sein Wissen an einer Hochschule zu holen angewiesen wird, zeigt, dass man auch für ihn das Bedürfnis nach wissenschaftlicher Ausbildung anerkennt. Wissenschaftlich aber ist die sprachliche Ausbildung nur, wenn sie historisch ist.

Ich glaube somit nicht, dass zwischen dem Studiengang des Sekundarlehrers und dem des Philologen jener prinzipielle Unterschied bestehen

darf, der heute besteht und sich durch den neusprachlichen Hochschulunterricht hinzieht. Sie sollen beide sprachgeschichtlich geschult werden, mit dem in der Natur der Dinge liegenden Unterschied, dass für den Philologen diese Schulung in einer Reihe spezieller Vorlesungen und Übungen mit mehr Nachdruck und Vertiefung betrieben wird, während sie für den Lehramtskandidaten elementarer bleibt. Es soll an die Stelle der prinzipiellen Verschiedenheit ihrer sprachlichen Ausbildung ein blos gradueller Unterschied treten, und das wird dadurch ermöglicht, dass diejenigen Zöglinge unseres Lehrerseminars, welche einst die Hochschule zu beziehen beabsichtigen, die am Seminar selbst ihnen ja gebotene Gelegenheit, die Elemente des Latein sich zu erwerben, benützen. Schon eine auf die Formen und die Anfangsgründe der Syntax beschränkte Kenntnis des Latein wird hier jenen Wandel zum Bessern schaffen, der im Interesse der Lehramtskandidaten, wie im Interesse des Hochschulunterrichtes gewünscht werden muss. Nach den frühern Ausführungen dieses Vortrages hoffe ich nicht im Verdacht zu stehen, in der Ausgestaltung des mir anvertrauten akademischen Lehrfaches die Bedürfnisse der Lehrerbildung über der rein gelehrten Forschung vernachlässigen oder

gar gelehrten Velleitäten opfern zu wollen. Nicht um eine gelehrte Erschwerung des Pensums der ohnehin schon stark belasteten Lehramtskandidaten handelt es sich, sondern um eine Modifizirung ihrer Arbeit im Sinne einiger Wissenschaftlichkeit; nicht mehr Zeit sollen sie aufbringen, aber diese Zeit soll hochschulmässiger verwendet werden. Es soll diesen Studirenden, welche auf Grund eines *siebenjährigen* Französischunterrichts die Hochschule beziehen, die während dieser sieben Jahre reichlich gekostete Grammatik des Französischen nun einmal in einer etwas andern, frischern Form geboten werden, damit die Nahrung schmeckt und anschlägt. Es ist auch in den neusprachlichen Fächern nicht Aufgabe des akademischen Unterrichts, alles das nochmals zu wiederholen, was die Vorbereitungsanstalten bereits gelehrt haben, sondern dieses Gelernte in das Licht wissenschaftlicher Betrachtung zu rücken und darauf weiter zu bauen. —

Der romanische Unterricht, der für den eigentlichen Philologen bestimmt ist, wird aber nicht in der geschichtlichen Behandlung der Sprachen Frankreichs und Italiens aufgehen, er wird vielmehr, um den Namen zu verdienen, den er führt, diese im Zentrum seiner Aufgabe stehenden Idiome mit be-

ständigem Ausblick auf die romanischen Schwestersprachen behandeln. Hier erschliesst sich ein neues Feld fruchtbarster Belehrung, freilich ein Feld, das so weit ist, dass zu Zwecken des Unterrichtes wieder eine Auswahl getroffen werden muss. Es werden aus dem romanischen Sprachgebiet, das sich von den Donaumündungen bis Lissabon und von Sicilien bis zur Normandie erstreckt, diejenigen Ausschnitte gewählt werden, in welchen wissenschaftliches Interesse mit möglichst hohem Lehrwert sich paart. Da vereinigt sich die literaturgeschichtliche Bedeutung mit der sprachgeschichtlichen, um vor allem das Iberoromanische in der Form des *Spanischen* in den Vordergrund zu stellen. Ausschliesslich sprachgeschichtliche Gesichtspunkte empfehlen eine besondere Berücksichtigung des *Sardischen*, das die altertümlichste Lautgestaltung unter den romanischen Idiomen besitzt, und derjenige, der dem fachmännischen Studium des Italienischen obliegt, darf der Kenntnis des *Rätoromanischen* nicht entbehren, dessen Pflege ja ohnedies einer schweizerischen Hochschule besonders nahe liegen muss.

Selbstverständlich handelt es sich im Unterricht nicht um eine Gleichberechtigung dieser Idiome mit dem Französischen und dem Italienischen, sondern

darum, dass der Studirende der romanischen Philologie in den Stand gesetzt wird, die Erscheinungen dieser beiden Hauptsprachen an jenen ihrer Schwesteridiome beständig vergleichend zu messen. Das eingehende entwickelungsgeschichtliche Studium einer romanischen Einzelsprache bedarf durchaus dieser Stütze vergleichender Betrachtung in interromanischem Zusammenhang, und die Gewöhnung, dieser obzuliegen, muss im Unterricht nachdrücklich gepflegt werden. Wie viele Erscheinungen, die bei einzelsprachlicher Betrachtung nicht mit Befriedigung erklärt und verstanden werden können, da sie als Reste untergegangener Sprachstufen isolirt sind und in der Einzelsprache die Brücke hinter ihnen abgebrochen ist, treten dadurch in ein völlig deutliches geschichtliches Licht, dass sie in einer Schwestersprache sich wieder finden, die sie besser erhalten oder reicher entfaltet hat! Und diese vergleichende Betrachtung bringt dem Schüler nicht nur eine Vermehrung seines sicheren sprachgeschichtlichen Wissens, sondern vor allem auch eine heilsame methodische Schulung. In ihr liegt ein Korrektiv für den Hang zu voreiligen sprachgeschichtlichen Konstruktionen, welche die unzureichenderen Mittel der einzelsprachlichen Forschung leicht aufkommen lassen. —

Was endlich die praktische Beherrschung des modernen Französischen und Italienischen in Wort und Schrift anbelangt, so stellt der Hochschulunterricht in den Dienst ihrer Erwerbung einmal die phonetische Unterweisung und dann Übungen und Vorlesungen, welche in der fremden Sprache gehalten werden. Doch liegt es in der Natur der Sache, dass der auf wenige Stunden beschränkte Unterricht dem Schüler nicht jene Summe sprachlicher Erfahrungen, jene Häufung sprachlicher Eindrücke, jene Intensität sprachlichen Zwanges bietet, welche allein zu bedeutenderer Sprachfertigkeit führen. Immer wird hier die Hauptaufgabe dem Aufenthalt im fremden Lande zufallen, wo so viel Unterweisung gleichsam in der Luft liegt, weil der ganze Habitus des täglichen Lebens ein nationales, so zu sagen idiomatisches Gepräge trägt und Ohr und Zunge des Lernenden eine äusserst heilsame Nötigung auferlegt. Diese Nötigung ist etwas sehr wesentliches und bei der Wahl des Aufenthaltsortes im fremden Lande ist die Frage, ob derselbe Gewähr für diesen äussern Zwang bietet, wohl zu erwägen. Wie mancher ist von einem Aufenthalte in der französischen Schweiz in seiner Sprachfertigkeit wenig gefördert nach Hause gekommen, weil es ihm dort

in Folge des stark vertretenen deutschen Sprachelementes an diesem woltätigen Zwange gebrach! —

So habe ich das Gebiet des romanischen Sprachstudiums eiligen Schrittes durchmessen, ohne dass ich dabei den Anspruch erheben könnte, Ihnen eine gleichmässige Übersicht über das Ganze gegeben, oder auch nur Sie auf alles aufmerksam gemacht zu haben, was auf einem solchen Orientirungsgang Ihre Blicke zu fesseln würdig wäre. Die Auswahl der besprochenen Punkte und der Nachdruck, mit dem ich bei dem Einzelnen verweilte, waren für mich gegeben durch die Absicht, einer Ökonomie des neusprachlichen Studiums das Wort zu reden, bei welcher der lebenden Sprache inmitten der Beschäftigung mit den untergegangenen Sprachstufen ihr Recht wird; wo die blos beschreibende Grammatik ganz in den Dienst entwickelungsgeschichtlicher Erkenntnis tritt, und wo die Anforderungen des zukünftigen praktischen Lehrberufes unserer Schüler mehr Berücksichtigung finden, ohne dass die wolverstandene Wissenschaftlichkeit des Unterrichtes eine Einbusse erleidet.

Die Zeit, die mir zur Verfügung steht, ist über dieser Besprechung der reinen linguistischen Seite des romanistischen Unterrichtes zu Ende gegangen, und doch umfasst das Studium, dessen Skizzirung

ich mir zur Aufgabe gemacht, auch die Geschichte der romanischen Literaturen. Indem ich mir Ihre Nachsicht erbitte für diese einseitige Behandlung meines Themas, darf ich zu meiner Entschuldigung wol anführen, einmal, dass der linguistische Teil des neusprachlichen Studiums unstreitig im Vordergrund der Kontroverse steht, schon weil bei ihm der Mittelschulunterricht in viel direkterer Weise interessirt ist, als beim Studium der Literaturgeschichte, und dann, dass von den hier über die Einrichtung der linguistischen Unterweisung vorgetragenen Anschauungen manches eine grundsätzliche Anwendung auf die Einrichtung der literarhistorischen Arbeit ohne weiteres finden muss.

Auch im Studium der Literaturgeschichte soll der neueren Zeit mehr Raum gewährt werden. Auch hier ist die Periode des Mittelalters allzusehr ins Zentrum des Unterrichts gerückt und zum Gegenstand einer sich selbst genügenden, beschreibenden Darstellung geworden. Gewiss haben diejenigen Unrecht, welche sich gegen die Beschäftigung mit der Literatur des Mittelalters deswegen aussprechen, weil Form und Inhalt dieses Schrifttums ferner Zeiten das ästhetische Bedürfnis des modernen Menschen nicht befriedige. Nicht künstlerischen Genuss sucht

unser Studium in erster Linie in der mittelalterlichen Literatur — obschon ihr die Fähigkeit, solchen zu gewähren, wahrlich nicht abgeht — sondern unentbehrliche entwickelungsgeschichtliche Belehrung. Auch hier kehrt dieser Gesichtspunkt wieder, und auch hier ist er ausschlaggebend für den Umfang und die Art und Weise des Studiums der fernen Vergangenheit, das hier im Schüler eine lebendige Kenntnis von der Kontinuität der literarischen Ideen erzeugen soll. Er soll zu *historischem* Verständnis derselben angeleitet werden; er soll sie weniger loben oder tadeln, als begreifen lernen. Es soll ihm bewusst werden, dass die literarischen Hervorbringungen eines Volkes Erscheinungen sind, welche Gesetzen unterworfen sind; dass der Literarhistoriker die Aufgabe hat, den Grund, die Lebensbedingungen, die Folgen dieser Erscheinungen aufzudecken, zu zeigen, wie dieselben sich aus dem Früheren entwickelt haben und wie sie ihre Wirkung auf das Folgende fortpflanzen. Jedes literarische Produkt ist ein Dokument, das Zeugnis ablegt von der geistigen Entwickelung des betreffenden Volkes. In der Aufeinanderfolge dieser Dokumente spiegelt sich, wie nirgendwo anders, sein Kulturgang. Literaturgeschichte studiren heisst, die Geistesgeschichte des Menschen in ihren lehrreichsten,